Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8570098
Centre d'intérêt: 270

Grégoire, Réginald, 1934-.

Jalons pour un plan concret d'intervention auprès des enfants de quatre ans de milieux défavorisés : document de travail / Réginald Grégoire ; [pour le] Ministère de l'éducation du Québec, Direction des politiques et plans. -- Québec : La Direction, 1978.
50 f. ; 28 cm.

Bibliogr.: f. 49-50.

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Aide à l'enfance *Aide aux milieux défavorisés *Préscolaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Passe-partout (Programme)

Identificateur(s) de sujet: *Programme d'intervention

Le document se présente comme un effort pour prolonger et, sur certains points, dépasser une étude antérieure datée de juin 1977 (R. Grégoire, ##Fondements et orientations d'une politique d'intervention éducative auprès des enfants de quatre ans des milieux défavorisés##, Direction des politiques et plans). L'objectif consiste à passer d'une étape où l'accent a été mis sur les fondements théoriques à une autre où la première place est accordée à la mise au point d'un plan concret d'intervention.

Le premier chapitre est consacré à des rappels et clarifications présentés sous la forme de propositions. Suit un chapitre divisé deux sections. La première présente séparément les quatre moyens ou éléments concrets à partir desquels il est proposé de structurer un plan précis d'intervention; la deuxième porte sur la mise en relation de ces éléments dans la perspective d'un plan articulé et global d'intervention. Le troisième chapitre aborde sommairement deux points particuliers à partir desquels les questions les plus précises et les plus délicates risquent de surgir: la question des ressources humaines et celle de la place de l'opération Passe-Partout dans ce nouveau contexte.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8370097

Jalons pour un plan concret d'intervention auprès des enfants de quatre ans des milieux défavorisés.

Réginald Grégoire

EDUQ 8570098

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC

DIRECTION DES POLITIQUES ET PLANS

JALONS POUR UN PLAN CONCRET D'INTERVENTION AUPRES DES ENFANTS DE QUATRE ANS DES MILIEUX DEFAVORISES

REGINALD GREGOIRE

DOCUMENT DE TRAVAIL

QUEBEC, LE 13 FEVRIER 1978

SOMMAIRE

SOMMAIRE 1

REMERCIEMENTS 3

INTRODUCTION 5

CHAPITRE 1. RAPPELS ET CLARIFICATIONS PRELIMINAIRES ... 9

CHAPITRE 2: LES ELEMENTS CONCRETS D'UN PLAN D'INTERVENTION 18

2.1 Les éléments concrets 18

2.1.1 L'utilisation de la télévision 18
2.1.2 La participation du milieu familial 22
2.1.3 L'existence de lieux de rencontre 25
2.1.4 La disponibilité de matériel éducatif 28

2.2 L'intercommunication de ces éléments dans un système 30

CHAPITRE 3: QUELQUES QUESTIONS PARTICULIERES 36

3.1 Les ressources humaines 36

3.2 Que devient Passe-Partout dans ce nouveau contexte? 39

3.2.1 L'expérimentation 40
3.2.2 La réflexion 40

3.2.3 L'implantation 41
3.2.4 La préparation de personnel 42
3.2.5 La sensibilisation de l'opinion publique 43

CONCLUSION 45

LISTE DES OUVRAGES CITES 49

REMERCIEMENTS

Ce document de travail a été préparé à la demande de la direction des Politiques et Plans du ministère de l'Education et réalisé avec sa collaboration; il fait suite, en particulier, à divers échanges de vues avec le directeur, M. Pierre Fontaine, ainsi qu'avec Mmes Marie Giroux et Louise Bigras. Il a également tiré profit de réflexions et de renseignements déjà réunis dans l'un ou l'autre document, interne ou public, du ministère de l'Education.

La rédaction de ces notes doit aussi beaucoup à une série de contacts et de réunions de travail effectués avec une quinzaine de personnes associées, à des titres très variés, à l'opération Passe-Partout. Je suis reconnaissant à toutes ces personnes du temps qu'elles ont bien voulu consacrer à ces échanges malgré les tâches impératives et extrêmement exigeantes auxquelles elles doivent faire face quotidiennement.

D'autres personnes encore ont alimenté ma réflexion, soit par le contenu de leurs propos, soit par la documentation qu'elles ont mise à ma disposition ou sur laquelle elles ont attiré mon attention. Parmi celles dont la rencontre a été significative dans ce sens, on me permettra de signaler M. Bottani, responsable du programme "Garde et éducation de la prime enfance" au Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Quel que soit l'apport des personnes mentionnées, et de toutes celles que je passe ici sous silence, il va de soi que ce document de travail n'engage que moi-même et que j'assume

l'entière responsabilité des opinions qui y sont exprimées.

Enfin, qu'il me soit permis de remercier Mme Lyne Mc Carthy, qui a assuré la dactylographie de ce texte et s'est occupée de sa photocopie.

INTRODUCTION

Ce document de travail se présente comme un effort pour prolonger et, sur certains points, dépasser une étude antérieure datée de juin 1977 (Grégoire). En effet, on peut affirmer que l'objectif consiste à passer d'une étape où l'accent a été mis sur les fondements et les orientations d'ordre politique à une autre où la première place est accordée à la mise au point d'un plan concret d'intervention. Toutefois, avant d'entrer dans le vif du sujet, il sera sûrement utile de rappeler brièvement le point de départ de cette entreprise et de mieux situer le présent document par rapport au déroulement de la nouvelle étape.

Dans un premier chapitre, l'étude antérieure déjà mentionnée propose une analyse du contexte, principalement nord-américain, qui expliquerait, tout au moins dans une large mesure, l'origine et le sens de l'intérêt manifesté au Québec au tournant des années 70 pour la mise sur pied d'activités éducatives destinées aux jeunes enfants appartenant à des milieux considérés comme défavorisés. Elle se termine en dégageant trois approches qui, compte tenu de ce contexte et des répercussions qu'il a eues au Québec, sont susceptibles d'inspirer une politique d'intervention.

Le deuxième chapitre fait le tour des interventions en cours ou projetées auprès de l'ensemble des enfants de quatre ans, procède à une évaluation du nombre d'enfants de milieux défavorisés déjà rejoints et tire de la situation quelques réflexions et points d'interrogation.

Enfin, le troisième chapitre développe quatre raisons pour lesquelles une intervention apparaît nécessaire[1] puis, compte tenu du fait que "la situation n'est pas mûre pour une politique ayant un caractère de permanence et de stabilité et, a fortiori, pour un plan de développement au sens précis et fort du terme" (P.53), il propose que le prochain pas en avant prenne d'abord la forme d'un "schéma d'expérimentation et d'action", schéma dont il précise les traits distinctifs et esquisse le contenu.

Tablant sur ce qui a déjà été défini, c'est ce schéma tourné vers le court terme qu'il s'agit maintenant de reprendre et de compléter dans une perspective à plus long terme; l'esquisse initiale, essentiellement indicative, doit progressivement devenir un plan d'intervention, cohérent et susceptible d'enclencher de manière efficace tout un ensemble d'activités.

En conséquence, il est donc nécessaire de s'engager plus avant sur le terrain des options concrètes, de circonscrire plus précisément l'ampleur de l'action requise et les conditions de sa mise en oeuvre, de proposer des choix plus nets parmi les formules possibles d'intervention et de suggérer des stratégies prioritaires.

Tels sont les points de repère et l'esprit qui guident et inspirent le contenu du présent document de travail.

---

(1) Rappelons l'énoncé de ces raisons: l'importance d'un développement précoce (de l'enfant); un droit de l'enfant et un devoir de la société; le caractère inégalitaire de notre société et de notre système d'éducation et le besoin particulier qu'a le Québec de ses jeunes classes d'âge.

Bien sûr, ce passage à une nouvelle étape ne signifie pas pour autant et automatiquement que des bases politiques formulées à titre provisoire, pour une période intermédiaire, sont maintenant devenues des politiques fermes et permanentes. Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, la mise au point d'un plan d'intervention ne transforme pas une politique inspirée par une approche expérimentale et évolutive en une politique bien assise et aux limites clairement circonscrites et stables. Par ailleurs, il n'est évidemment pas question d'éluder une dimension d'une telle importance. Ce qu'il faut plutôt voir nettement, c'est qu'un plan concret d'intervention ayant une certaine ampleur fournit un terrain privilégié pour éprouver, corriger et préciser des orientations politiques, tout en permettant de tenir compte de la complexité et de la diversité des situations concrètes. Ainsi, l'existence de lignes politiques directrices fournit un cadre nécessaire pour l'orientation et l'interprétation de la marche concrète des opérations et l'engagement dans une action précise permet d'éviter le piège des formulations abstraites parfaitement claires mais, tout compte fait, artificielles et sans prise sur l'évolution des événements. En conséquence, l'étape en cours suit moins celle qui la précède selon un mode chronologique qu'elle ne la complète à un autre niveau.

L'axe du présent document est donc davantage la pratique que la théorie. D'autre part, il se définit comme un instrument de travail plutôt que comme un plan complet et définitif. C'est pourquoi il affirme plus qu'il n'explique, il propose plus qu'il ne démontre. Toutefois, de façon à éviter quand même certains malentendus et à permettre à ceux qui voudraient engager la discussion de se référer à quelques pôles de référence communs, il a paru utile de consacrer le premier chapitre à un certain nombre de clarifications et de rappels plus généraux.

Le deuxième chapitre présente les éléments clés susceptibles de figurer dans un plan d'intervention, puis, dans un deuxième temps, traite de leurs intercommunications possibles et souhaitables.

Un troisième chapitre aborde sommairement deux points particuliers à partir desquels, à ce moment-ci, les questions les plus précises et les plus délicates risquent de surgir.

Enfin, une conclusion essaie de dégager l'une ou l'autre difficulté ou contrainte et envisage quelques suites et prolongements possibles.

CHAPITRE 1

RAPPELS ET CLARIFICATIONS PRELIMINAIRES

Ces rappels et clarifications sont présentés sous la forme de six propositions précises, chacune étant suivie d'un bref commentaire explicatif. Ces propositions se complètent mutuellement et esquissent une toile de fond susceptible d'assurer une plus juste saisie des perspectives et de la portée du plan d'intervention proposé dans le chapitre 2. Elles ne sont toutefois pas les seules qui soient en mesure de jouer ce rôle; plusieurs autres points déjà développés dans l'étude déjà citée de juin 1977 peuvent également fournir un éclairage utile. En fait, on notera sûrement un recoupement au moins partiel entre le contenu de l'un et de l'autre texte. Il est cependant apparu nécessaire de réaffirmer ici avec beaucoup plus de netteté et de fermeté certains points qui, à cause du sens général de l'étude antérieure, pouvaient être interprétés comme n'ayant que des relations lointaines avec l'action ou qui, malgré leur importance, n'y figuraient qu'à l'état embryonnaire.

1.1 *Ce plan d'intervention, en chacun de ses éléments aussi bien que dans son ensemble, s'adresse directement et sans restriction à des enfants appartenant à un milieu considéré comme défavorisé*[1].

---

(1) Pour l'instant, au Québec, lorsqu'il s'agit d'approuver des mesures de type éducatif, on procède à l'identification de ces milieux en se reportant essentiellement à deux études particulières: celle de Depatie, Lefebvre et Parent (1974) pour l'île de Montréal et celle du ministère de l'Education (1977) pour le reste du Québec. Pour des indications plus précises sur ces documents, comme sur tout autre mentionné dans le corps du texte ou en bas de page, voir ci-après la "Liste des ouvrages cités".

Il ne s'adresse donc pas "notamment", "particulièrement" ou coiffé de quelque autre formule restrictive à ces enfants. C'est pour eux qu'il est préparé et c'est eux qu'il cherche à rejoindre avec toutes les exigences qu'une telle déclaration d'intention comporte.

Cependant, il n'est pas interdit de penser que le Québec se donnera dans un avenir prévisible une politique et un plan d'intervention dont l'objectif sera de favoriser au maximum le développement de tous les jeunes enfants. En conséquence, il paraît raisonnable de prendre ce fait en considération et, sous réserve d'un respect rigoureux des intentions initiales, d'en tenir compte chaque fois que cela s'avère faisable. Sur les points à partir desquels il apparaît d'ores et déjà possible de prévoir des élargissements, de greffer des prolongements ou de dresser des passerelles en vue de rejoindre un nombre beaucoup plus considérable d'enfants, il serait en effet peu réaliste et peu économique de ne pas en prendre acte sous prétexte que l'on ne vise pas à rejoindre ce public pour le moment.

D'autre part, même si le plan dans son intégralité ne vise qu'un public bien particulier, il n'est pas exclu que l'un ou l'autre de ses éléments, tout en remplissant pleinement sa fonction à l'intérieur de l'ensemble, puisse en même temps avoir un impact positif auprès d'un public d'enfants plus large ayant des caractéristiques partiellement différentes de celles du groupe cible.

1.2 *Le public cible est composé d'enfants ayant de trois à cinq ans, la plus grande partie d'entre eux ayant, selon le moment de l'année où ils sont rejoints, quatre ou cinq ans.*

Pour être bien comprise, cette proposition mérite un mot d'explication car, si l'on transposait tout simplement au niveau des enfants de quatre ans la règle appliquée aux enfants de cinq ans concernant leur admission en maternelle-classe, on serait amené à poser en principe que le public cible ne devrait comprendre que les enfants qui ont quatre ans avant le premier octobre de l'année scolaire en cours.

Dans un système destiné à des enfants de milieux défavorisés, dont l'action s'étend sur une période d'environ neuf mois, soit du 15 septembre d'une année au 15 juin de l'année suivante, et où interviennent plusieurs éléments qui entretiennent entre eux des relations dynamiques, une telle règle apparaît trop rigide, voire tout simplement impraticable.

En conséquence, selon les moments et les types ou formules d'intervention qui seront finalement privilégiés, on peut penser à un public cible qui aura à peu près la composition suivante:

- la classe d'âge des enfants qui ont quatre ans au 30 septembre de l'année en cours (et donc cinq ans entre le premier octobre d'une année et le 30 septembre de l'année suivante);

- un certain nombre d'enfants qui ont cinq ans au 30 septembre de l'année en cours mais qui, pour une raison ou une autre, ne fréquentent pas une maternelle-classe cinq ans;

- un certain nombre d'enfants qui atteignent l'âge de quatre ans après le premier octobre d'une année.

Si l'on se réfère aux données contenues dans l'étude de juin 1977 (Grégoire, 1977, p. 61-62), le nombre d'enfants à rejoindre au cours d'une période de neuf mois sera d'au moins 25 000, tout en prenant pour acquis qu'un nombre équivalent au nombre actuel continuera de fréquenter l'un ou l'autre type de maternelle qui existe déjà.

Si le critère de l'âge est appliqué avec souplesse, le nombre d'enfants appartenant à un milieu défavorisé susceptible d'être rejoint par un plan d'intervention approprié pourrait facilement atteindre 40 000. Même dans cette hypothèse, il n'est peut-être pas sans intérêt de noter que, selon le moment de l'année où on se situe mais alors que les enfants sont encore effectivement rejoints, une proportion notable d'entre eux, voire une forte majorité, aura atteint un âge se situant entre quatre ans et demi et six ans.

1.3 *Tout en demeurant ouvert à tous les aspects de la vie de l'enfant de trois à cinq ans, le plan d'intervention proposé est centré en priorité et essentiellement sur l'aspect spécifiquement éducatif de son développement.*

Comme objectif direct et immédiat, ce plan se propose donc de pousser le plus loin possible le développement psychomoteur, socio-affectif, cognitif et moral de l'enfant. Comme tel, il n'englobe pas le dépistage et le soin des handicaps physiques ou mentaux, ni les mesures de prévention et de santé en général, ni, a fortiori, la simple garde des enfants et la solution des problèmes familiaux qui rendent quasi nulle jusqu'à la possibilité même d'une éducation des jeunes enfants.

Dans l'état actuel des structures et des processus politiques du Québec, ce plan appelle donc, pour le même groupe de personnes, une étude et un plan d'interventions appropriés de la part du ministère des Affaires sociales et, éventuellement, d'autres organismes publics et privés qui assument une responsabilité dans le domaine de l'enfance. En effet, une action éducative qui ne se préoccuperait pas des dimensions qui empêchent son développement ou conditionnent si profondément son efficacité demeurerait gravement tronquée.

Ces limites, même persistantes, de l'intervention éducative ne fournissent en aucune manière une justification ou même une excuse pour ne pas l'entreprendre. Dans le contexte actuel, il revient naturellement au ministère de l'Education de définir et de mettre en marche une action appropriée, tout en lançant, avec force et vigueur si nécessaire, les signaux d'appel en vue de l'établissement et de la mise en oeuvre d'une politique mieux accordée à l'ensemble de la situation de l'enfant de trois à cinq ans.

Plus globalement encore, il serait éminemment souhaitable qu'une action attentive à tous les aspects de la vie de l'enfant prenne place en interconnexion avec une politique socio-économique soucieuse d'infléchir en profondeur les déterminants économiques et sociaux autres que l'éducation qui sont à l'origine de la pauvreté ou qui en perpétuent la reproduction. "Tout", en effet, "semble montrer qu'il est impossible de résoudre les problèmes fondamentaux de l'égalité dans le contexte de l'éducation" (Sandgren, 1977, p. 3).

Poussant même plus loin l'analyse, B. Sandgren, reprenant un point de vue souvent exprimé par des personnes identifiées à des courants de pensée très divers, insiste sur le fait que le

changement socio-économique requis lui-même exige une nouvelle conception de l'homme et de la société (Id., p. 52-55).

C'est ainsi, tout naturellement, que nous sommes amenés à la proposition suivante...

1.4 *Tout plan d'intervention se doit de considérer comme éminemment désirable et, conséquemment, de prévoir que le Québec pourra opter, dans un délai relativement court, pour une politique intégrée de la petite (ou prime) enfance, cette politique étant susceptible de s'incarner, entre autres, dans un réseau d'institutions appropriées disposant d'une très large autonomie par rapport à tout autre réseau.*

Les expériences et les études effectuées dans le cadre du projet américain "Head Start" et, d'une manière générale, le progrès de la réflexion sur la garde, la croissance et l'éducation du jeune enfant ont mis en relief d'une façon particulièrement frappante la nécessité d'une évolution dans le sens d'une politique de la prime enfance qui inclut de manière intégrée la garde elle-même et les dimensions sanitaires, psychologiques et éducatives(1).

---

(1) Pour un aperçu intéressant des raisons qui militent dans ce sens, voir, entre autres, CERI, 1976, p. 4-16. C'est d'ailleurs ce qui explique pourquoi le programme initial du CERI sur l'éducation préscolaire s'est progressivement élargi et transformé en programme sur la garde et l'éducation de la prime enfance et en est venu à proposer un projet ayant "comme point de mire" une politique intégrée de l'enfance (Id., p. 9).

Une orientation qui paraît fondée dans le cas de la petite enfance en général s'impose à l'évidence lorsqu'il s'agit des enfants les moins favorisés. Nulle part ailleurs, l'imbrication des causes et des effets et les réactions en chaîne entre tous les secteurs de la vie ne se manifestent d'une façon plus visible et plus concrète qu'à travers la situation dévolue aux enfants appartenant à des milieux défavorisés. On peut même considérer que ce seul fait constitue une raison très forte et satisfaisante pour mettre en oeuvre en priorité dans ces milieux une politique intégrée de la prime enfance et un plan d'intervention correspondant.

Sans dépendre formellement, ni du système d'éducation, ni du système d'aide, de prévention ou de soins sociaux, les institutions dont il est question dans cette quatrième proposition entretiendront évidemment des relations suivies avec ces systèmes. Des liens sont également à prévoir avec les organismes responsables des affaires municipales, des loisirs et de la culture. Ces institutions exerceront cependant directement, avec les moyens appropriés et selon des mécanismes qui leur seront propres, un rôle moteur par rapport à tous les aspects de la vie de l'enfant et disposeront progressivement à cette fin du réseau de services nécessaire.

1.5 *Tout plan et toute initiative ayant une portée concrète doivent être à la fois et dans tous leurs aspects aussi profondément réalistes et aussi profondément prospectifs que possible.*

On reconnaîtra le réalisme d'un plan d'intervention à sa capacité de coller avec rapidité et souplesse à la situation concrète des enfants appartenant à des milieux défavorisés

et à son aptitude à demeurer efficace et fécond malgré les limites des ressources humaines et financières de la collectivité.

On reconnaîtra son caractère prospectif à son aptitude à affronter à leur niveau et dans leur complexité les problèmes inédits ou laissés jusqu'ici sans solution que vivent les enfants de milieux défavorisés et à sa capacité de se situer dans un contexte dynamique où la législation, les structures familiales et sociales et, d'une manière générale, les moeurs sont appelées à changer considérablement au cours des dix ou quinze prochaines années.

En s'adaptant ainsi à une situation et à un contexte, un tel plan d'intervention, en plus d'avoir un impact considérable sur l'éducation du jeune enfant, est susceptible d'avoir des retombées intéressantes à un autre niveau, beaucoup plus vaste. Ainsi, par exemple, est-il utopique de penser que la mise en oeuvre d'initiatives sociales d'envergure, d'un type nouveau, dans le domaine de l'éducation de l'enfance pourra agir comme stimulant et point de repère pour l'approbation de lois, l'implantation d'habitudes et le lancement de projets qui renouvelleront les relations de la femme avec le soin des enfants et le marché du travail, le rôle des centres locaux de services communautaires dans le domaine de l'enfance, le partage des tâches à l'intérieur des couples, l'entraide entre familles ou voisins, la façon de vivre la maternité, etc.? Après tout, même si nous avons perdu beaucoup d'illusions sur le sujet, il se pourrait bien que, dans le domaine de l'enfance, la roue qui transforme les comportements, les mentalités et les institutions se mette à tourner à partir d'un geste clair et significatif posé dans le secteur de l'éducation plutôt que dans celui de la garde ou de la nutrition par exemple. Bien oui, en y pensant bien, pourquoi pas?

1.6 *Aucun moyen utilisé isolément ne peut être considéré comme suffisant pour répondre de façon adéquate aux besoins éducatifs et aux capacités d'apprentissage des enfants à rejoindre.*

D'autre part, aucune formule, même si elle combine divers moyens, ne peut être considérée comme uniformément valable.

Un plan d'intervention approprié doit donc comprendre un certain nombre de moyens (ou d'éléments) susceptibles d'être combinés selon des formules relativement diversifiées.

L'énoncé de cette proposition se fonde sur une triple complexité: celle de la société actuelle, celle de l'éducation du jeune enfant et celle du phénomène de la pauvreté.

L'ampleur des changements, la mutation des valeurs et le développement des connaissances qui se produisent à l'intérieur de la société contemporaine constituent un premier défi. La fragilité des processus de développement de l'enfant et les énormes conséquences à long terme de la première éducation en définissent un deuxième. Enfin, la multitude des ramifications dans toutes les directions du phénomène de la pauvreté apparaît comme un autre défi quasi insurmontable dès qu'il s'agit d'entreprendre une action éducative dans un milieu défavorisé.

En conséquence, seule une approche systémique éminemment souple peut permettre de faire face à la situation. Le moment est venu d'en préciser les éléments...

CHAPITRE 2

LES ELEMENTS CONCRETS D'UN PLAN D'INTERVENTION

Ce chapitre comprend deux sections. La première présente séparément les quatre "moyens" ou éléments concrets à partir desquels il est proposé de structurer un plan précis d'intervention; dans chacun des cas, on trouve une brève description de l'élément, les objectifs d'éducation qu'il est suggéré de viser en priorité par son intermédiaire et, lorsque cela paraît utile, l'un ou l'autre éclaircissement. Quant à la deuxième section, elle porte sur la mise en relation ou en intercommunication de ces éléments dans la perspective d'un plan articulé et global d'intervention.

2.1 LES ELEMENTS CONCRETS

2.1.1 L'utilisation de la télévision

On doit comprendre ici "télévision" dans un sens large: émissions diffusées en circuit ouvert certes, mais aussi émissions distribuées par des système de câblodistribution, à domicile ou seulement dans certains centres, ou enregistrées sur vidéocassette, sur film, ou même, éventuellement, sur vidéodisque et distribuées selon divers réseaux.

On pense naturellement à une série télévisée telle que Passe-Partout. On doit aussi penser à un grand nombre d'autres émissions ou séries d'émissions, déjà

produites ou à produire. Du lundi au vendredi, la Société Radio-Canada diffuse déjà chaque matin, durant 30 minutes, un bloc d'émissions de caractère éducatif destinées spécifiquement à des enfants de trois à cinq ans (You Hou, Tam-Tam, La boîte à lettres, Une fenêtre dans ma tête, etc.). La même société, ainsi que d'autres stations de télévision, en diffusent également un bon nombre à des moments différents de la journée ou en fin de semaine.

Ce sont les meilleurs parmi tous ces documents télévisuels, et d'autres encore que le Service général des moyens d'enseignement, Radio-Québec ou d'autres organismes produiront ou achèteront à l'étranger, qui doivent servir davantage à l'éducation des jeunes enfants appartenant à des milieux défavorisés. De plus, il s'impose que certaines séries soient préparées spécialement et avec un soin tout particulier pour les enfants de ces milieux.

Dans ce domaine de la télévision pour enfants, le Québec se trouve dans une situation à peu près unique au monde. Il existe une tradition sérieuse de production de qualité; la réserve initiale d'émissions valables est déjà considérable; des équipes et des institutions sont en mesure d'assurer un renouvellement de la production à un rythme raisonnable et la quasi totalité des foyers possèdent un récepteur. Ce sont là des avantages que plusieurs pays, même développés, ne possèdent pas.

Le maillon le plus faible se trouve probablement au niveau des habitudes et des méthodes d'utilisation: on ne soupçonne guère le potentiel éducatif de la télévision et, en conséquence, on laisse le plus souvent les enfants à eux-mêmes: c'est presque par inadvertance

et dans l'indifférence de leur milieu que les jeunes enfants apprennent tant de choses à travers ce médium. Il n'est toutefois pas impossible de remédier à cette situation. Ainsi, par exemple, le fait de conférer à la télévision une place positive et spécifique à l'intérieur d'un ensemble plus vaste dont les divers éléments sont reliés organiquement est susceptible d'accroître considérablement son impact éducatif. Plusieurs autres mesures complémentaires sont également possibles.

Ce n'est pas le lieu de s'attarder davantage ici sur la valeur éducative potentielle de la télévision[1]. Qu'il suffise d'affirmer que, selon nous, moyennant certaines conditions et pour la réalisation de certains objectifs,

---

(1) Il existe une abondante littérature sur le sujet. En nous plaçant dans une perspective d'action, dans la peau d'une personne qui, sans être obsédée par la recherche de recettes magiques, veut savoir "quoi faire", "pourquoi le faire" et "comment le faire", nous nous permettons d'attirer l'attention sur quatre ouvrages particulièrement riches et stimulants, soit ceux que l'on trouvera aux mots Gattegno, Lesser, Schramm et Ministère français de la Coopération dans la "Liste des ouvrages cités". Tout en contenant un nombre considérable de pistes et de suggestions très concrètes concernant la production et l'utilisation de la télévision à des fins éducatives pour de jeunes enfants, ces quatre études, écrites dans un langage largement accessible, s'appuient sur une expérience et des études approfondies et de très grande qualité.

cette valeur est incontestable. Quels sont ces objectifs? Dans le cas qui nous préoccupe ici, nous croyons qu'ils se ramènent à trois. La télévision doit:

a) *intéresser, éveiller et sensibiliser, dans des domaines variés de l'environnement physique et social et selon divers points de vue;*

b) *fournir de l'information à l'enfant sur ce qu'il est lui-même, sur d'autres personnes, sur des symboles (chiffres, lettres, formes, etc.), sur des événements et sur des objets;*

c) *proposer des modèles concernant des façons de faire (tracer un trait, fabriquer un objet, etc.) et des réactions ou comportements possibles.*

Aussi bien dans le cas présent que dans celui des trois autres éléments qui suivent, la formulation des objectifs est réduite à l'essentiel. Dans le cadre d'un document de travail tel que celui-ci, il serait trop long, et sans doute peu utile, de développer chacun selon ce qui conviendrait. Autre précision: le degré de réalisation de chaque objectif pourra évidemment varier d'un enfant à l'autre, mais nous supposons que, d'une manière générale, on adoptera une attitude positive face à son milieu social et familial, que l'on prendra systématiquement

en considération tout ce que l'enfant visé est en mesure d'accomplir ou d'apprendre et que l'on fera appel à toutes ses facultés de manière confiante et constante.

2.1.2 La participation du milieu familial

L'expression "milieu familial" inclut le père et la mère, mais aussi les frères et les soeurs, les grands-parents, les oncles et les tantes et, d'une manière générale, les autres membres de la parenté qui entretiennent des liens avec le noyau familial.

Plus largement, on peut considérer comme faisant partie du milieu familial au sens où nous l'entendons ici toute personne qui assume une responsabilité face à l'enfant dans sa vie quotidienne, cette responsabilité fut-elle sporadique ou de courte durée; c'est le cas, par exemple, de certains voisins, de moniteurs de terrains de jeux, d'animateurs de garderies, etc. Toutes ces personnes prolongent en quelque sorte, plus ou moins directement, le noyau familial.

Cette définition, il n'est peut-être pas inutile de le préciser, ne prétend pas établir une quelconque séparation entre le milieu "familial" et le milieu "social". Aussi, elle n'empêche aucunement d'associer à la réalisation d'un plan d'intervention éducative auprès d'enfants de quatre ans un milieu beaucoup plus large que le milieu familial. Elle vise seulement à identifier avec le plus

de clarté possible, dans ce qu'il a d'essentiel et de concrètement saisissable, ce qui peut faire l'objet d'une composante distincte à l'intérieur d'un plan tout tourné vers l'action.

Des échanges continues se produisent entre l'enfant et ce milieu "familial". Ce phénomène est toutefois plus ou moins accentué et plus ou moins salutaire selon les dynamismes naturels qui passent à travers ce milieu, mais aussi selon l'action consciente et plus ou moins systématique que diverses personnes y exercent. Les exemples abondent à travers lesquels on peut voir l'influence du milieu intervenir, soit dans un sens, soit dans un autre, c'est-à-dire à partir des dynamismes naturels laissés à eux-mêmes ou à partir d'un milieu où les dynamismes sont mis en relief, ordonnés ou infléchis de façon à mieux atteindre tel ou tel objectif. Ainsi, pour ne donner que quelques exemples, dans le domaine des jeux, l'influence d'autres enfants sur un jeune enfant peut varier sensiblement selon la façon dont ces enfants ont eux-mêmes appris à jouer; dans le domaine de l'utilisation de la télévision, quelques études ont démontré l'influence déterminante des frères et soeurs plus âgés sur ce que l'enfant de trois à cinq ans lui-même regarde et sur l'attitude qu'il adopte face à la télévision; dans le domaine de la découverte et de l'appréciation de l'environnement physique et social, les personnes plus âgées disposent d'un pouvoir considérable qui peut aussi bien servir à faire comprendre et aimer qu'à engendrer le mépris et le rejet.

Ces exemples sont très simples et ils sont pourtant significatifs. On pourrait les multiplier et en aligner de beaucoup plus éloquents. C'est pourquoi le milieu familial doit être considéré comme un élément essentiel et actif de tout plan concret d'intervention. Sa participation doit être positivement désirée, favorisée et pourvue des outils appropriés.

Cette association des responsables de l'éducation avec le milieu familial doit être ouverte, authentique et inconditionnelle. Rien ne serait plus contre-indiqué, voire dommageable qu'une attitude qui viserait d'abord à neutraliser "l'influence néfaste" du milieu familial ou à "former" l'un ou l'autre de ses membres avant de s'associer avec lui dans une entreprise éducative. Il ne s'agit absolument pas de prendre en charge le milieu familial, directement ou indirectement peu importe, mais bien plutôt d'élaborer et de mettre effectivement en oeuvre un modèle qui intègre valablement la famille, "qui soit un service à la famille et permette la récupération du rôle de l'enfance dans la famille" (CERI, 1976, p. 22).

Dans ce contexte, que peut-on espérer du milieu familial? Plus particulièrement, parmi tous les objectifs auxquels on doit viser dans un plan d'intervention pour jeunes enfants appartenant à un milieu défavorisé, lesquels peut-on s'attendre qu'il réalisera le mieux? A notre avis, il y en a deux: le milieu familial doit:

a) *soutenir et renforcer la réception des messages véhiculés ou transmis par le milieu environnant, la télévision*[1] *et un matériel éducatif varié (voir 2.1.4 ci-après);*

b) *faciliter à l'enfant, tantôt l'expérimentation de certains exercices ou activités, de façon à ce qu'il en acquière la maîtrise, et tantôt l'intégration de certains apprentissages, en favorisant leur insertion et leur pratique dans le vécu quotidien.*

2.1.3 L'existence de lieux de rencontre

Ces lieux doivent permettre un large éventail de rencontres et au minimum les suivantes: enfants entre eux, parents entre eux, enfants avec un éducateur et parents et enfants avec un éducateur (et, éventuellement, dans le contexte d'une politique intégrée de la prime enfance, avec d'autres spécialistes de l'enfance).

Ces lieux doivent être facilement accessibles et situés aussi près que possible du domicile. Ce principe posé, on envisagera avec beaucoup de souplesse leur location précise et leur mode d'organisation. Dans

(1) Comme nous l'avons vu en 2.1.1, les messages qui nous préoccupent tout particulièrement ici sont essentiellement de trois types: d'éveil, d'information et modéliste (ou, si l'on veut, paradigmatique).

tel milieu donné, une maison privée où se rend régulièrement un éducateur avec quelques enfants conviendra très bien (cette formule existe d'ailleurs déjà ici et là sous la dénomination de "maternelle-maison"); dans tel autre milieu, une mère recevra chaque semaine, à une ou deux reprises, un groupe d'enfants, avec ou sans la participation d'autres parents et sous la supervision ou non d'un éducateur spécialisé; à tel endroit encore, on préférera organiser une série d'excursions dans le quartier, dans un village voisin ou dans un lieu naturel agréable ou prévoir des lieux où quelques enfants se rendront pour regarder ensemble, dans les meilleures conditions possibles, quelques émissions de télévision ou participer à des jeux[1]. On peut imaginer la création ou l'extension de beaucoup d'autres formes de regroupement: comité de parents qui, en collaboration avec un service municipal ou un organisme privé, met sur pied un cycle précis d'activités, promeut une série d'émissions télévisées pour jeunes enfants sur le canal communautaire local ou même participe activement à leur réalisation, etc. Evidemment, les centres de garde peuvent aussi être des lieux privilégiés de rencontre et, à la condition de ne pas se replier sur elle-même et de ne pas se considérer comme l'artisan principal, ou même parfois unique, de la réalisation des objectifs de formation du jeune enfant, ce que l'on appelle aujourd'hui la maternelle-classe est également susceptible de devenir, parmi d'autres, un lieu très efficace où enfants, parents, éducateurs et, éventuellement, d'autres personnes se

---

(1) Sur ce point précis, il semble bien que l'on aurait profit à étudier de plus près le mouvement britannique des "Playgroups", qui dépasse de plus en plus les frontières de la Grande-Bretagne, où il est né.

rencontreront dans l'intention de contribuer au mieux au développement de l'enfant, en tenant compte de tous les facteurs qui le conditionnent et qui pourraient, bien souvent, être infléchis dans un sens plus propice.

Pour que de telles initiatives naissent et se développent, on doit faire largement confiance aux milieux défavorisés eux-mêmes. On ne saurait cependant s'en remettre entièrement à eux et attendre plus ou moins passivement que les projets surgissent. Ceux qui ont acquis par l'étude et la réflexion certaines convictions, sur l'importance d'un développement rapide et continu de l'enfant au cours de ses premières années par exemple, de même que ceux qui possèdent une vue plus globale de l'évolution sociale ont le devoir impérieux d'informer, d'encourager, de susciter et, s'il y a lieu, de mettre concrètement la main à la pâte. C'est ainsi d'ailleurs que se justifie la nécessité pour l'Etat d'intervenir financièrement et par une aide en personnel et en services. Dans la conjoncture actuelle du Québec, on peut hésiter, et peut-être même diverger sensiblement, sur l'ampleur à donner à cette intervention et les normes qui doivent la régir, mais il ne fait aucun doute qu'elle s'impose.

Ces lieux de rencontre auront comme objectifs essentiels:

a) *de favoriser les interactions entre les enfants eux-mêmes ainsi qu'avec d'autres personnes d'âge et de statut différents;*

b) *de faciliter à l'enfant, dans un esprit de complémentarité avec le milieu familial, tantôt l'expérience de certains exercices ou activités, de*

façon à ce qu'il en acquière la maîtrise, et tantôt l'intégration de certains apprentissages, en favorisant leur insertion et leur pratique dans le vécu quotidien;

c) *d'évaluer de façon plus précise et plus systématique le type et le niveau de développement atteint par chaque enfant et, comme voie de conséquence, d'identifier les problèmes ou les difficultés d'apprentissage qu'il rencontre et de proposer à qui de droit les solutions jugées les plus appropriées.*

Dans l'hypothèse d'une politique intégrée de la prime enfance servie par un réseau adéquat d'institutions, le troisième objectif ci-haut formulé deviendrait évidemment plus global: le diagnostic et les remèdes ne porteraient pas alors seulement sur les problèmes et les difficultés d'apprentissage, mais sur tous les aspects du développement humain: état de santé, qualité de la nutrition, etc.

2.1.4 La disponibilité de matériel éducatif

L'expression "matériel éducatif" recouvre une réalité très large; il faut prendre garde de la réduire aux jeux et autres objets divers qui se présentent comme tel. Ce matériel sera souvent naturel: un port ou une usine auquel on a accès, un hôpital où on se rend, une ferme, une montagne, un simple jardin, voilà autant de réalités à partir desquels de nombreux apprentissages sont possibles. Mais, contrairement à ce qu'ont affirmé

le poète et le philosophe, il n'est pas vrai que tout soit dans la nature, tout au moins d'une façon explicite et assimilable. Il faut donc aussi des disques, des cassettes, des jeux, des fiches, des livres, des instruments de musique, des pots de colle et de peinture, des blocs de bois pour construire et des cordes solides pour sauter. Il existe aussi nombre d'objets courants qui, comme tels ou légèrement transformés, peuvent devenir un matériel éducatif d'excellente qualité: vieux pneus, journaux, boîtes, etc.

Les parents, les éducateurs spécialisés et les enfants eux-mêmes doivent également disposer d'instruments adaptés de contrôle et d'auto-évaluation.

Un matériel éducatif abondant et varié, mais qui apprendrait surtout à émettre des sons ou à entrer en relation avec d'autres enfants ne pourrait pas pour autant être qualifié de matériel éducatif adéquat. En effet, le matériel disponible doit aussi être en mesure de remplir une gamme étendue et très diversifiée de fonctions: il servira tantôt à développer des habiletés motrices et tantôt à améliorer la coordination entre la pensée et les membres, tantôt à stimuler la création originale et tantôt à faire découvrir l'inflexibilité de certaines règles (comme c'est le cas lorsqu'on assemble les pièces d'un casse-tête!), tantôt à informer et tantôt à rendre sensible à l'inconnu.

Dans le cadre du plan d'intervention qui fait l'objet du présent document de travail, le matériel éducatif rendu disponible aura donc comme objectifs:

a) *d'expliciter, en termes plus concrets et plus opérationnels, voire même par un simple dessin ou graphique lorsqu'on s'adressera directement à l'enfant, les objectifs du plan général et de chacun de ses éléments;*

b) de renforcer les messages transmis par la télévision, en reprenant certaines informations et n proposant divers exercices et activités;

c) de permettre aux adultes de comprendre et aux enfants de développer les habiletés et aptitudes considérées comme normales chez un enfant de trois à cinq ans.

2.2 L'INTERCOMMUNICATION DE CES ELEMENTS DANS UN SYSTEME

Ce plan concret d'intervention auprès des enfants de quatre ans des milieux défavorisés comprend donc quatre éléments clés: la télévision, le milieu familial, des lieux de rencontre et du matériel éducatif. Chacun de ces éléments a une existence par lui-même et, convenablement utilisé ou orienté, il est sûrement en mesure de répondre à certains besoins d'ordre éducatif. Cependant, il ne s'agit là que de l'aspect extérieur et le plus visible des choses. Voir des arbres les uns à côté des autres, ce n'est pas comprendre ce qu'est une forêt. De même, distinguer correctement les éléments d'un plan, ce n'est pas saisir le plan lui-même. La forêt, le plan sont des réalités infiniment plus complexes et plus riches que les unités distinctes qui les composent.

En fait, dans le plan qui fait l'objet d'une première élaboration dans le présent document de travail, la télévision, le milieu familial, les lieux de rencontre et le matériel éducatif doivent être considérés dans leurs relations mutuelles, comme autant de composantes d'un système, et non comme une série d'outils dans un coffre. En prenant tantôt un outil et tantôt un

autre, on arrive à réparer une machine, mais en fixant son choix tantôt sur tel élément du plan et tantôt sur tel autre, on n'arrivera jamais à provoquer chez un enfant un développement harmonieux et satisfaisant.

C'est donc simultanément, en synergie les uns avec les autres que doivent agir tous les éléments du système. Cette affirmation demande des éclaircissements mais, avant d'y venir, une distinction paraît nécessaire. Elle est à l'effet de ne pas confondre les objectifs généraux et fondamentaux qui se rapportent directement aux dimensions psycho-motrice, socio-affective, cognitive et morale de la personne de l'enfant et les objectifs particuliers qui, eux, portent sur une exigence nécessaire de l'apprentissage (v.g. la nécessité d'informations et d'exercices pratiques) ou sur le développement de l'une ou l'autre des facultés de l'enfant (v.g. l'éveil des sens et de la perception ou l'affermissement de la volonté).

On comprend alors mieux pourquoi rien ne s'oppose à ce que les divers éléments du système se voient assigner un certain nombre d'objectifs. Au contraire, son bon fonctionnement exige que chacun des éléments qui le composent exerce une fonction propre dans le sens de ce qu'il est. Toutefois, ce n'est qu'en situant les objectifs particuliers qu'il a mission de réaliser dans un réseau d'intercommunication avec les objectifs visés par les autres éléments et, plus profondément, par rapport aux objectifs généraux concernant la formation de l'enfant que ce système en arrivera à avoir un impact significatif.

L'une des caractéristiques majeures d'un tel système est que la fonction de chacun des éléments n'est jamais fixée une fois pour toutes; cette fonction peut varier selon les lieux,

la compétence des personnes responsables, l'état de préparation des enfants rejoints, les circonstances et les milieux sociaux, compte tenu du rôle tenu en l'occurrence par les autres éléments du système. Ainsi, par exemple, on peut très bien imaginer que, dans tel cas précis, le lieu de rencontre prévu fonctionne cahin-caha ou même n'existe tout simplement pas. Il est alors relativement facile d'accentuer et, au besoin, de modifier quelque peu le rôle attribué à la télévision, au milieu familial et au matériel éducatif pour que les mêmes objectifs particuliers et généraux soient atteints. Si une telle situation ne dure pas trop longtemps ou même, à plus long terme, si des mesures appropriées sont prises pour remplacer cet élément par un autre (v.g. des visites périodiques à domicile), il est probable que les conséquences pour les enfants en cause seront minimes. Ce qui est vrai pour le lieu de rencontre l'est également, mutadis mutandis, pour les trois autres éléments. Le point capital est de maintenir une perspective systémique et, à l'intérieur de cette perspective, le meilleur équilibre possible entre l'action de chacun des éléments, tout en tenant compte de ce qu'il peut éventuellement accomplir.

En conséquence, il n'existe aucune affinité ou relation particulière entre tel élément d'une part et tel groupe cible d'autre part. Chacun des groupes, comme d'ailleurs chacune des personnes, doit, dans toute la mesure du possible et dès que les circonstances le permettent, avoir accès à chacun des éléments et participer à la vie du tout comme s'il s'agissait d'une seule et même réalité, d'un continuum. Il est cependant inévitable et normal que, durant une période donnée, tel groupe utilise mieux ou davantage tel élément que tel autre.

Lorsqu'on s'adresse à un milieu défavorisé, le réalisme le plus élémentaire commande qu'un enfant ou un groupe d'enfants puissent entrer à différents moments à l'intérieur du plan

d'intervention prévu à leur intention. La souplesse du système proposé ici l'assure; même s'il ne s'agit pas, du moins dans son état actuel d'élaboration, d'un instrument au point en vue d'un apprentissage complètement individualisé, ce système permet néanmoins une participation à divers degrés, le respect de nombreux styles personnels d'apprentissage et un cheminement structuré selon un nombre considérable de voies.

Pour qu'un tel système puisse se mettre en place, fonctionner efficacement et répondre vraiment aux questions qui sont à son origine, il est évidemment nécessaire de respecter un certain nombre de conditions. Parmi d'autres possibles, en voici quatre qui nous paraissent particulièrement importantes.

La première consiste à veiller à ce que ce système, dans chacune de ses composantes aussi bien que dans son ensemble, manifeste une attention continue et une considération positive pour les habitudes, le style de vie et, en un mot, la culture des milieux au sein desquels il veut s'enraciner[1]. Etant donné le contexte social et administratif global dans lequel ce système prend place et les pressions multiples, le plus souvent très subtiles ou même invisibles, qui s'exerceront pour infléchir dès le départ ce système vers des publics beaucoup plus larges, il faudra sûrement une vigilance de tous les instants, soupçonneuse et même parfois un peu stoïque, pour demeurer fidèle à l'intention originale.

---

(1) Voir à ce sujet Grégoire, 1977, p. 58.

Pour assurer le bon fonctionnement et le perfectionnement de ce système, il faudra aussi prévoir à divers niveaux la réception, le classement et le traitement du feedback et des mécanismes appropriés de réinvestissement dans le système des informations et commentaires recueillis auprès de tous les agents qui y participent. Il s'agit bien de plusieurs niveaux, non d'un seul: en effet, dans un tel système, le feedback doit circuler à travers une série de boucles, facilitant ainsi à chaque niveau l'obtention d'une information aussi complète que possible et, conséquemment, une large diffusion de la responsabilité et une bonne prise de décision au point précis où les problèmes se posent.

Une troisième condition s'impose: le système projeté doit être considéré dans sa nouveauté; on doit le présenter et le promouvoir comme tel. Certes, il n'est pas complètement neuf; il emprunte même très largement à des expériences déjà en cours au Québec ou ailleurs dans le monde et, en un sens, certains auront au moins partiellement raison de le juger passablement redondant par rapport à d'autres projets présentés depuis une dizaine d'années. Il y a toutefois une chose qu'il est essentiel de retenir: on ne gagnera rien à présenter une telle approche comme une "adaptation" de ce qui se fait déjà ou à laisser entendre ou croire que n'importe qui pourra en maîtriser rapidement l'esprit et les règles. Ce qui justifie notre recherche, c'est l'existence d'un grave problème social d'inégalité devant l'éducation et la culture; il est illusoire de penser et fallacieux de laisser croire qu'on le résoudra, même partiellement, sans un appel clair à un changement des mentalités et sans la mise en oeuvre de solutions largement inédites.

Enfin, dernière condition, on acceptera de prendre le temps nécessaire. En un sens, il est vrai, il faut se hâter: des choix et des décisions s'imposent à brève échéance quant au fond et des dispositions appropriées doivent être prises le plus tôt possible en vue de l'implantation concrète du plan d'intervention envisagé. Cependant, l'échelonnement dans le temps de toutes les opérations nécessaires pourra facilement s'étendre sur sept, huit ou même dix ans. Tout compte fait, il sera plus économique et humainement plus satisfaisant de procéder ainsi que de se lancer dans une croisade éclair et de se voir forcer d'aller en pèlerinage à tous les deux ou trois ans pour se convertir et convertir les autres à un nouveau plan.

CHAPITRE 3

QUELQUES QUESTIONS PARTICULIERES

Parmi les nombreuses questions qui n'occupent qu'une place très restreinte dans les deux chapitres précédents, il en existe deux qu'il nous semble important d'aborder, même très sommairement, dans un tel document de travail: la question des ressources humaines et celle de la place de l'opération Passe-Partout dans ce nouveau contexte.

3.1 LES RESSOURCES HUMAINES

Dans un tel plan, de caractère systémique, ce qui frappe c'est moins la quantité de personnel requis que sa diversité. Les mots "maître", "enseignant" ou "jardinière" ne dominent pas. On parle tout autant, ou même davantage, de conseiller, d'animateur, de concepteur, de scripteur, de dessinateur, de parent, de spécialiste du son et de l'image, de psychologue, de sociologue, etc. A vrai dire, même ces appellations ne conviennent pas très bien et donnent lieu à de nombreux malentendus: le plus souvent, elles rendent bien mal compte du fait qu'un spécialiste de l'image n'est pas, en l'occurrence, un caméraman ou un réalisateur au sens courant du terme, mais une personne qui se préoccupe d'une façon systématique de la structuration, de l'enchaînement et de la "lisibilité" des images; qu'un psychologue est une personne qui possède une maîtrise particulière du développement et des processus d'apprentissage du jeune enfant; que le concepteur se distincte profondément du chercheur, le premier ayant une intelligence concrète des éléments du système, de leurs fonctions et de leurs interconnexions et le second

possédant avant tout une méthodologie et des connaissances qui lui permettent d'apprécier des faits ou des résultats; etc.

Lorsqu'on observe le fonctionnement d'un tel système, un deuxième trait apparaît. Dans un modèle traditionnel d'éducation, un nombre très restreint de personnes est affecté à des tâches reliées à la conception et à la planification du système de même qu'à la production et à la réalisation de documents. La grande majorité du personnel est confinée à des tâches qui se situent au niveau de la réalisation; il s'agit d'ailleurs de tâches relativement répétitives et qui sont à peu près les mêmes partout. Dans un modèle systémique, la situation est presque inverse: beaucoup de personnes, à divers niveaux et en relation avec différentes composantes, sont requises pour l'accomplissement des tâches de conception, de planification, de production et de réalisation de documents, de mise en relation de personnes, de cueillette et d'analyse du feedback, d'évaluation, etc, tandis qu'un petit nombre de personnes est affecté à des tâches répétitives.

Aussi, étant donné qu'il y a plusieurs agents actifs d'intervention, il y a également multiplication des centres de responsabilité et de décision. Personne ne commande de façon unidirectionnelle à une autre personne: selon les objectifs particuliers visés, le "commandement" provient tantôt d'un élément du système et tantôt d'un autre. La confrontation, la modification et la rotation des rôles qu'un document de base du CERI (1976, p. 28) considèrent comme indispensables s'effectuent ainsi tout naturellement. Il n'est peut-être pas inutile de préciser que cela ne signifie aucunement qu'il n'y a ni ordre, ni autorité dans un tel système. Ce point, relativement complexe, sera, si nécessaire, discuté ailleurs.

La préparation et le perfectionnement de cet ensemble de ressources humaines, qui inclut aussi bien des parents et des spécialistes expérimentés que des moniteurs et des techniciens, posent un certain nombre de défis. Le plus difficile à relever est sans doute la création d'équipes homogènes, c'est-à-dire d'équipes où tous les membres cherchent constamment et en toute honnêteté à se placer sur une longueur d'ondes commune. Si l'on veut y parvenir, on se préoccupera moins des diplômes obtenus que de la compétence acquise[1] et de certaines dispositions humaines: une capacité à travailler avec d'autres et à s'insérer dans une oeuvre qui dépasse chacun des auteurs, une ouverture à la réalité des milieux défavorisés, un esprit créatif, un sens de la responsabilité, une certaine polyvalence, etc.

D'autre part, si, tel que déjà suggéré, le plan d'intervention proposé n'est mis en oeuvre que progressivement, au fur et à mesure qu'un nouveau pas peut être franchi sans trop de risques, le système sera en mesure de résoudre lui-même bon nombre des problèmes de préparation et de perfectionnement des ressources humaines qui se poseront à lui et d'affronter les autres en temps opportun.

---

(1) Cette orientation n'est d'ailleurs pas particulière à un tel système. Selon Mialaret (1975), on la retrouve même dans l'éducation préscolaire aux Etats-Unis, où "on note une tendance à recruter selon les compétences et non selon les diplômes" (P. 51).

3.2 QUE DEVIENT PASSE-PARTOUT[1] DANS CE NOUVEAU CONTEXTE?

Le "programme éducatif" Passe-Partout apparaît déjà comme une opération d'envergure. Il le deviendra de plus en plus, car il n'en est encore qu'à ses tout débuts. C'est là un fait connu et admis. Etant donné les recoupements évidents qui existent entre ce programme et le plan plus général d'intervention proposé dans le présent document, une question surgit naturellement à l'esprit: le programme actuel est-il en mesure de fournir des éclairages ou des points d'appui pour la mise au point d'un plan d'intervention futur? Ou, en d'autres termes, en quoi ce programme peut-il ou pourrait-il être de quelque utilité pour l'élaboration et, surtout, pour la revision ultérieure de la politique et du plan en cours de préparation?

---

(1) Nous avons exprimé ailleurs notre accord fondamental et notre intérêt marqué pour cette série télévisée et les autres activités qui l'accompagnent. Nous avons également déjà formulé, verbalement et par écrit, de sérieux points d'interrogation sur la façon dont cet ensemble est articulé et évolue et nous avons mis de l'avant diverses propositions précises. Tout n'a pas été dit sur l'un et l'autre de ces points, loin de là! Ce n'est toutefois pas le lieu d'y revenir. Pour les fins du présent document de travail, nous prenons pour acquis que certaines modifications ont déjà été ou seront éventuellement apportées à ce que le ministre de l'Education considère comme étant "plus qu'une série télévisée", soit "un programme éducatif que le ministère de l'Education offre aux enfants d'âge préscolaire et plus particulièrement aux enfants de quatre ans de milieux économiquement plus fragiles" (Morin , 1978, p. 8). Les soulignés sont de nous.

A notre avis, ce programme peut et, en conséquence, serions-nous tenté d'ajouter, il doit apporter une contribution significative au moins sur les cinq points suivants:

3.2.1 L'expérimentation

Un tel programme constitue une occasion exceptionnelle pour expérimenter en milieu naturel des structures de direction et de travail, des objectifs, des méthodes et des contenus. Sur l'impact de la télévision auprès d'enfants de trois à cinq ans, les stratégies d'intervention en milieux défavorisés, les modes de production de documents télévisuels ou d'autres documents éducatifs, le rôle du feedback, la participation du milieu familial et nombre d'autres questions, un tel programme doit permettre de saisir des résistances, de découvrir des processus et des cheminements, de mettre au point des procédures et des mécanismes inédits, de démontrer concrètement la fragilité de certaines opinions courantes et, à un niveau plus général, de dégager quelques horizons nouveaux.

3.2.2 La réflexion

Sur tous les points mentionnés en 3.2.1, on attend de ce programme qu'il donne lieu à des précisions et, dans un certain nombre de cas, à un progrès de la réflexion.

Sur le développement du langage chez le jeune enfant, sur de nouvelles façons d'exercer le métier d'éducateur, sur les symboles qu'un enfant de trois à cinq

ans est en mesure de maîtriser, sur le vécu du jeune enfant québécois habitant en milieu défavorisé, on attend également, à la faveur de ce programme, des études et des recherches qui apporteront des aperçus neufs. Sans doute, la plupart de ces études et recherches seront-elles tournées vers l'application, mais on doit aussi espérer qu'elles stimuleront la recherche fondamentale, lui fourniront quelques pistes et seront à l'origine de l'un ou l'autre travail à ce niveau.

De plus, par les explorations et investigations qu'il exige auprès de chercheurs, d'évaluateurs, d'experts et de responsables étrangers, dans de multiples directions, et aussi bien à travers des contacts personnels que des écrits, ce programme permettra sûrement d'intégrer à la réflexion québécoise en cours des apports extrêmement féconds.

3.2.3 L'implantation

Sans pour autant tomber dans le travers discutable d'un point de vue éthique et périlleux à long terme qui consiste à placer devant le fait accompli les gens qu'il aurait plutôt fallu persuader et s'associer dans un effort commun, il serait infiniment dommage que la réalisation de ce programme ne laisse pas de traces visibles dans le sens de services éducatifs appropriés pour enfants de trois à cinq ans.

Il est sans doute légitime d'attendre davantage de ce programme dans les domaines de l'expérimentation et de la réflexion que dans celui de l'implantation de services concrets de nature permanente. Cependant, l'urgence

objective des problèmes, la poussée de la demande, les limites rigoureuses des ressources disponibles en longue période et les inconvénients connus d'une séparation trop marquée dans le temps entre l'étape expérimentale et celle d'une certaine généralisation, ne voilà-t-il pas autant de raisons qui incitent à profiter de ce programme pour poser quelques jalons et ébaucher quelques structures, ou au moins quelques réseaux, susceptibles de demeurer et de prendre de l'ampleur?

3.2.4 La préparation de personnel

L'une des raisons du coût initial souvent élevé d'un tel programme est que le personnel apprend lui-même beaucoup de choses en même temps qu'il le réalise. Par ailleurs, ce personnel formé dans l'action, à travers maintes difficultés éminemment palpables, est habituellement plus aguerri et même, surtout si on lui permet de temps à autre un certain ressourcement, objectivement plus compétent que tout personnel sorti tout droit des écoles spécialisées. Le programme Passe-Partout se doit de réussir ce point. Précisons que le personnel auquel il est fait référence comprend aussi bien des parents et des administrateurs que des scénaristes, des conseillers pédagogiques, des directeurs techniques et des rédacteurs de fiches.

Outre le personnel qu'il contribue directement à former, un tel programme prépare indirectement d'autres personnes à faire le pas le moment venu; il s'agit de personnes qui, à cause de circonstances diverses, ont reçu une

information plus complète sur le programme, en ont suivi attentivement le déroulement ou ont été impressionnées par les méthodes qu'on y pratiquait ou les objectifs qu'on y poursuivait.

Le fait qu'un tel programme oblige des entreprises publiques et privées pourvoyeuses de services à des réajustements dans leurs façons de procéder et le comportement de leur personnel peut également être considéré comme un acquis fort utile à long terme.

3.2.5 La sensibilisation de l'opinion publique

Sur la nécessité et le sens d'une éducation précoce et ordonnée du jeune enfant, la juste compréhension des milieux défavorisés et des injustices inhérentes à notre système social, le besoin de relations beaucoup mieux articulées entre les milieux de la famille, de l'éducation et de la télévision, l'urgence de formules éducatives qui soient nouvelles et sérieuses, de même que sur plusieurs autres questions reliées au développement des jeunes enfants appartenant à un milieu défavorisé, il existe un immense travail d'information et de sensibilisation à accomplir au Québec. Le programme Passe-Partout constitue une excellente base pour faire avancer ce travail.

Cette sensibilisation est d'autant plus nécessaire que, dans l'état actuel de l'opinion, on peut douter qu'un plan novateur qui mettrait en relief la dimension éducative suscite suffisamment d'intérêt et d'appui. Pourtant, quelle personne qui s'est penchée sur la question niera l'importance de quelque chose dans ce sens?

Evidemment, cette information-sensibilisation de l'opinion québécoise prendra comme point de référence premier et principal les objectifs, le cheminement et les résultats du programme Passe-Partout lui-même[1].

---

(1) Me permettra-t-on de redire, en le précisant un peu, que ce qui menace le plus gravement le programme Passe-Partout, ce ne sont ni les critiques, fondées ou non, ni les résistances provenant des milieux de l'éducation, mais l'indifférence d'à peu près tout le monde. "Tiens, entendra-t-on dire, il y a une nouvelle émission pour les enfants à la télévision!" ou bien: "Depuis quelque temps, il y a un nouveau fonctionnaire du ministère de l'Education qui se promène dans le coin!" On aura été remarqué, mais aura-t-on atteint les objectifs pour lesquels on a tant investi? D'ailleurs, au cours des dernières années, dans le cas d'autres programmes d'envergure, n'a-t-on pas déjà vécu au Québec ce glissement progressif vers une indifférence quasi totale et, sauf erreur, mortelle dans l'un ou l'autre cas?

CONCLUSION

Dans le prolongement d'une étude sur les fondements et les orientations d'une politique d'intervention, le présent document de travail a tenté de proposer des jalons susceptibles de servir de base à un plan structuré, substantiel et d'envergure. Cependant, il reste encore beaucoup de problèmes à résoudre et d'écueils à éviter. En fait, nous en avons déjà souligné quelques-uns ici et là dans le cours du texte. En guise de conclusion, il nous paraît utile d'attirer l'attention sur quelques autres qui ne ressortent peut-être pas suffisamment. Ils constituent autant d'objets de réflexion et d'action sur lesquels il sera sans doute nécessaire de revenir au cours des prochains mois.

Une fois ce plan discuté et approuvé quant à l'essentiel, la question des structures et des modes administratifs à mettre en place ou à réformer pour le réaliser ne sera pas pour autant résolu. Et lorsque ceux-ci auront été [illegible], il faudra encore procéder à de nombreuses consultations et sans doute à des revisions plus ou moins substantielles. Enfin, tout au long de ce processus, on devra faire preuve d'une vigilance toute particulière afin d'éviter que les structures et les cheminements administratifs retenus ne soient que l'addition de structures et de cheminements élaborés à partir de chacun des quatre éléments du plan plutôt que fondés sur la réalité distincte qu'ils constituent comme ensemble interrelié.

Comme on l'a vu plus tôt dans le texte, plusieurs questions et problèmes fondamentaux sur le jeune enfant, les milieux défavorisés, la formation et le perfectionnement du personnel, etc. n'ont été que partiellement étudiés. La recherche

à leur sujet doit se poursuivre sans pour autant espérer parvenir à une connaissance exhaustive. D'autre part, il y a plusieurs situations, expériences et faits très concrets sur lesquels il y aurait grand profit à posséder des données plus précises et à jour, surtout si on conserve en mémoire l'idée d'une politique intégrée de la prime enfance. On pense, par exemple, au nombre de parents qui ont déjà regardé une émission Passe-Partout, au nombre de psychologues des centres locaux de services communautaires (CLSC) qui possèdent une connaissance un peu approfondie de l'enfant, aux projets de Radio-Canada et d'autres stations de télévision quant à la production de nouvelles séries d'émissions pour enfants, aux activités organisées à l'intérieur des garderies qui sont sous l'égide du ministère des Affaires sociales, etc.

De même, surtout au cours des phases de production de documents et d'implantation, on ne saurait effectuer un travail sérieux et crédible si on ne peut se référer à un tableau relativement détaillé et commenté qui précise ce que signifie concrètement, pour un enfant de trois à cinq ans, un développement psycho-moteur, socio-affectif, cognitif et moral. Outre les quelques recherches de caractère strictement scientifique qui existent déjà sur le sujet au Québec, diverses études à visée plus utilitaire ont été entreprises par le Service de la conception des programmes du ministère des Affaires sociales (direction de la Planification des services sociaux), par le groupe de travail du préscolaire du ministère de l'Education (direction du Développement pédagogique) ainsi qu'au cours de la planification de Passe-Partout ~~(direction du Développement pédagogique) ainsi qu'au cours de la planification de Passe-Partout~~ (au Service général des moyens d'enseignement). Le moment n'est-il pas venu de réunir ces travaux, d'en confronter les résultats et de prendre les mesures appropriées pour qu'ils soient poursuivis de façon systématique et, dès qu'ils seront terminés, largement diffusés?

Selon plusieurs enquêtes récentes, même dans des régimes sociaux entièrement différents, "l'éducation agit davantage comme un facteur de différenciation que comme un facteur d'égalisation" (Husén, 1975, p. 12). Quels mécanismes mettra-t-on en place au Québec pour s'assurer que le plan appliqué n'accentuera pas plus qu'il ne comblera le décalage entre les enfants plus défavorisés et les enfants moins défavorisés? En ne faisant rien, on n'arrivera sûrement pas à résoudre ce grave problème de nos sociétés et de nos systèmes d'éducation mais, décidant de faire quelque chose, on ne peut ignorer que ce problème existe et persiste à peu près partout malgré les efforts considérables accomplis pour le résorber.

Il faut se préparer à des questions et même à des objections concernant l'articulation de ce plan avec les maternelles-classe cinq ans et peut-être plus encore avec le niveau primaire du système d'éducation. Tout en souhaitant vivement que la discussion ne dévie pas vers un tel chemin de traverse, il sera sans doute nécessaire de rappeler clairement quelques évidences. Une première est à l'effet que, si on se préoccupe effectivement de l'éducation psycho-motrice, socio-affective, cognitive et morale de l'enfant de quatre ans, on n'arrive pas à imaginer comment ce point de départ pourrait handicaper cet enfant au moment de son entrée dans le système régulier d'enseignement. En deuxième lieu, il devrait être acquis que le fait de "préparer un enfant à l'école" ne saurait être considéré comme un objectif véritable, même si cette expression peut avoir un sens dans le langage courant; ce qui est fondamental, c'est de préparer l'enfant à vivre avec d'autres, à apprendre, etc. En troisième lieu, il convient de dénoncer avec vigueur toute conception de l'éducation qui tendrait à consacrer un modèle fixiste de l'école, à figer en quelque sorte

celle-ci dans une définition univoque et éternelle; dans une société démocratique et en évolution, on doit imaginer une école démocratique et en évolution: cela signifie, entre autres, une école capable de s'adapter aux enfants tels qu'ils sont et de les respecter dans leurs différences.

Enfin, à la lumière de ce que nous avons pu observer au Québec depuis plusieurs années dans le domaine de l'éducation et dans quelques autres domaines, nous considérons comme devant être classé parmi les objets de réflexion importants ce que nous appellerons "le défi de la croissance". La conception et la planification de plans ou de projets s'effectuent au Québec au milieu de difficultés considérables mais que l'on réussit habituellement à surmonter; la décision prend souvent du temps et suscite de l'impatience, mais elle vient; le lancement se fait dans l'enthousiasme et la première étape est réalisée tambour battant. Mais après? Il y a une première "consolidation" et parfois une deuxième. Survient alors "le défi de la croissance". Que se passe-t-il à ce moment? Souvent, trop souvent, c'est l'affadissement, l'encerclement, le "réaménagement administratif", la dispersion des meilleurs collaborateurs, les "restrictions budgétaires", l'inscription dans quelque bottin d'un nouveau rouage routinier et inoffensif ou la mort lente dans l'indifférence générale. En conséquence, planifier et entreprendre au Québec aujourd'hui, c'est aussi penser aux mesures qui pourront être prises lorsque surviendra ce moment crucial ...

LISTE DES OUVRAGES CITES

CERI (1977). Garde et éducation de la prime enfance. Objectifs et problèmes. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques. 69 p.

CERI (1976). Projet de développement prime enfance. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques. Polycopié, CERI/ECE/76.2. 52 p.

DEPATIE, Raymond, LEFEBVRE, Yvon et PARENT, Claude (1974). Rapport sur les zones défavorisées de l'île de Montréal. Conseil scolaire de l'Ile de Montréal. 47 p.

GATTEGNO, Caleb (1970). Vers une culture visuelle. La télévision au service de l'éducation. Neuchâtel (Suisse): Delachaux et Niestlé. 123 p. Edition originale: Towards a visual culture. Education through television. New York: Outerbridge and Dientsfrey. 1969

GREGOIRE, Réginald (1977). Fondements et orientations d'une politique d'intervention éducative auprès des enfants de quatre ans des milieux défavorisés. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, direction des Politiques et Plans. Polycopié. 94p.

HUSEN, Torsten (1975). Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation. Organisation de coopération et de développement économiques / CERI. 209 p. Edition substantiellement revisée du volume paru chez le même éditeur en 1972, sous le titre général Origine sociale et éducation, le sous-titre étant identique.

LESSER, Gerald S. (1974). Children and television. Lessons from Sesame Street. Foreword by Joan Ganz Cooney and Introduction by Lloyd Morrissett. Random House. Vintage Books Edition en 1975. XXVIII et 290 p.

MIALARET, Gaston (1975). L'éducation préscolaire dans le monde. Les Presses de l'Unesco, Etudes et documents d'éducation, no 19. 75 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1977). Les secteurs défavorisés du Québec. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, direction des Politiques et Plans. 111 p. Avec cartes en couleurs.

MINISTERE FRANCAIS DE LA COOPERATION, avec le concours de l'AUDECAM (1975). La télévision scolaire du Niger: 1964-1971. Rapport général. 245p.

MORIN, Jacques-Yvan (1978). Faire de belles images, c'est peut-être aider l'enfant à s'élever lui-même. Allocution prononcée le 4 novembre 1977. Informeq, no 23, janvier 1978. Ministère de l'Education du Québec.

SANDGREN, B. (1977). Projet prime enfance: l'intégration du secteur éducatif et du secteur de la santé et du bien-être dans le cadre de la prime enfance. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques/CERI. Polycopié, CERI/ECE/77.4. 56 p.

SCHRAMM, Wilbur (Ed.) (1972). Quality in Instructional Television. Honclulu: An East-West Center Book, The University Press of Hawaii. 226p.